

Alegorías del colonialismo:

escenas de aprendizaje
en la literatura anglo y
francoantillana

Allegories of colonialism:

scenes of learning
in anglophone and
francophone Caribbean
literature

Florencia Bonfiglio*

IdIHCS, UNLP- CONICET, Argentina

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/cl.28.2018.10>

* fobonfiglio@hotmail.com



Recibido: Febrero 8 de 2018 * Aprobado: Marzo 27 de 2018

Cómo citar este artículo: Bonfiglio, F. (2018). Alegorías del colonialismo: escenas de aprendizaje en la literatura anglo y francoantillana. *Cuadernos de Literatura*, (28), 19-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/cl.28.2018.10>

Resumen

Al analizar, desde una visión comparativa, el modo en que la literatura antillana ejerce una crítica al imperialismo, despuntan ciertos núcleos de sentido emblemático: figuras recurrentes que deconstruyen el mito occidental del Progreso y denuncian la trágica participación de la región –capitalismo y esclavitud– en el proyecto moderno. En esta ocasión me detengo en aquellas escenas de enseñanza/aprendizaje que singularizan la crítica del poder colonial en diversos autores (Aimé Césaire, George Lamming, Kamau Brathwaite, Frankétienne) y textos (poéticos, narrativos, ensayísticos) caribeños; como se verá, estas escenas sirven de modo ejemplar al cuestionamiento de la autoridad cultural (y sus falsos universalismos) desde posiciones subalternas.

Palabras clave

Literatura antillana, Césaire, Lamming, Brathwaite, Frankétienne.

Abstract

From a comparative point of view, when we analyze Caribbean literature and its particular critique of imperialism, certain emblematic patterns of meaning emerge: recurrent figures which deconstruct the Western myth of Progress and denounce the tragic participation of the region –through capitalism and slavery– in the modern project. On this occasion I focus on those scenes of teaching/learning which singularize the critique of colonial power in various Caribbean authors (Aimé Césaire, George Lamming, Kamau Brathwaite, Frankétienne) and texts (poetry, narrative, essay); as it will be shown, such scenes serve in an exemplary way to question cultural authority (and its false universalism) from subaltern positions.

Key words

Antillean literature, Césaire, Lamming, Brathwaite, Frankétienne.

En tanto que el europeo no ha necesitado de asomarse a América para construir su sistema del mundo, el americano estudia, conoce y practica a Europa desde la escuela primaria.

Alfonso Reyes, *Notas sobre la inteligencia americana*, 1936

Ante los nuevos desafíos de la globalización, en una de sus últimas conferencias, del año 2008, el escritor martiniqueño Édouard Glissant (1928-2011) reflexiona sobre la dificultad de concebir una *literatura universal* según “la antigua acepción de esta expresión”:

Se trataría, ya sea de una literatura abstracta y sin contenido, por el hecho de haberse separado de todo mantillo, de toda particularidad (es decir: por haber querido desafiar la presencia de todas las fructíferas intimidades y de los terribles combates y antagonismos de los lugares y de las especies, en su totalidad), o, por el contrario, se trataría de una literatura sumamente particular, que se habría arrogado la condición de “universal” y se habría declarado válida para todos, confiriéndole a sus propios métodos una dimensión generalizadora que impondría su “valor” sobre las demás formas de expresión de las humanidades. (Glissant, 2008, p.6)

En el contexto de los debates del comparatismo del último cambio de siglo, la intervención de Glissant se enlaza no solo con quienes en la “República mundial de las letras” deben renovar, con actualizadas herramientas teóricas, los cuestionamientos al falso universalismo de la “literatura mundial”, sino en especial con la propia tradición intelectual caribeña anticolonialista: en las Antillas francesas con el antecedente capital de la crítica al eurocentrismo de Aimé Césaire (1913-2008). Pues como también advertía el mexicano Alfonso Reyes hace más de un siglo, según la cita del epígrafe, mientras el ‘universal’ europeo es construido de modo autosuficiente y autorreferencial, el sistema del mundo de los americanos se encuentra sometido a este modelo hegemónico, aprendido desde la escuela primaria. Césaire propone, en este sentido, concebir lo universal como “deposita-

rio de todos los particulares, profundización y coexistencia de todos los particulares” (2006, p.83), una idea que él mismo, como buen aprendiz periférico, dice haber leído críticamente en un europeo: Hegel.¹

Con presumibles afinidades electivas con estos pensadores americanos, las discusiones renovadas sobre la “imposible universalidad” de la “literatura universal” encuentran asimismo en planteos anticolonialistas como los del cubano Roberto Fernández Retamar (1930-), otro ejemplar antecedente antillano.² En su texto clave “Para una teoría de la literatura hispanoamericana” [1973] que daría título a su posterior libro homónimo (1995), Fernández Retamar formulaba, como se sabe, problemas fundantes del comparatismo latinoamericano, como la recusación de supuestos parámetros ‘universales’ que no son sino la generalización de esquemas metropolitanos. Para el intelectual cubano, no existía una teoría universal ni tampoco una literatura “mundial” –aquella *Weltliteratur* soñada por Goethe y luego explicada en términos materiales por Marx y Engels en el *Manifiesto Comunista*–³ pues no había “un mundo uno”: por entonces, la misma existencia del ‘tercer mundo’ (nombre acuñado por Alfred Sauvy en 1952), lo desmentía (Fernández Retamar, 1995, pp.78-79). “Frente a esa seudouniversalidad”, Fernández Retamar proclamaba “que una teoría de la literatura es la teoría de una literatura” (1995, p.82).

Quizá, respecto de los fundamentos mismos del comparatismo como disciplina (sus orígenes eurocéntricos), sean más conocidas las prevenciones del palestino-estadounidense Edward Said, dado el auge de sus planteos “poscoloniales” en el

1 Césaire refiere en varias oportunidades haber aprehendido esta concepción de lo universal en sus lecturas juveniles de Hegel, compartidas con su amigo, el intelectual y político senegalés Léopold Sédar Senghor. Ver, por ejemplo, su “Entretien” de 1982 con Jacqueline Leiner (1993) o una de sus últimas conversaciones, con Buata Malela (2004).

2 Es el uruguayo Hugo Achugar quien en su intervención en los debates sobre el comparatismo del nuevo siglo, inaugurados por Franco Moretti en la *New Left Review* en el año 2000 (“Conjectures on World Literature”), recupera los planteos del cubano Fernández Retamar de los años 70. Véanse, en especial, “*Weltliteratur* o cosmopolitismo, globalización, ‘literatura mundial’ y otras metáforas problemáticas” (*Planetas sin boca*, 2004) y luego sus “Apuntes sobre la ‘literatura mundial’, o acerca de la imposible universalidad de la ‘literatura universal’”, el ensayo con el que Achugar participa del libro colectivo editado por Ignacio M. Sánchez Prado, *América Latina en la literatura mundial* (2006).

3 La famosa expresión de Goethe se encuentra, entre otros textos más bien marginales, en sus conversaciones con Eckermann del 31 de enero de 1827: “Actualmente la literatura nacional no significa mucho, comienza la época de la literatura mundial, y todos deberían contribuir a acelerar su advenimiento” (“Nationalliteratur will jetzt nicht viel sagen, die Epoche der Weltliteratur ist an der Zeit, und jeder muß dazu wirken, diese Epoche zu beschleunigen”) (Eckermann, 1987, p.198). Marx y Engels en el *Manifiesto Comunista* le darán luego al concepto de *Weltliteratur* el sentido de un patrimonio común en un mundo moderno, sujeto a intercambios como consecuencia de un internacionalismo cada vez mayor del comercio y la economía, la técnica y los medios de comunicación.

“*Commonwealth teórico*” anglosajón, según la aguda expresión del uruguayo Hugo Achugar (2004) y la condición colonial que pervive en nuestros propios ámbitos académicos, donde el *locus* –central– de enunciación teórica poscolonial (es decir: la Academia estadounidense) prevalece sobre el *origen* –periférico– del teórico poscolonial que la formula. Porque lo cierto es que muchos de los principios que nutren la crítica comparatista y poscolonial de Edward Said pueden encontrarse en la menos conocida tradición intelectual anglocaribeña, bien recepcionada, de hecho, por el intelectual palestino: en particular, en la obra de George Lamming (1927-), quien a su vez es, junto con Édouard Glissant, otro de los herederos del anticolonialismo fundacional de Aimé Césaire.

Ahora bien, si todos estos (pos)colonizados y/o periféricos, de Césaire a Glissant, a Lamming y Fernández Retamar, con quien por su parte se afilia en especial el uruguayo Hugo Achugar, suman argumentos contra la posibilidad del universalismo, por otro lado sus proyectos estéticos y críticos ofrecen claves generalizadoras para la aproximación comparatista de la literatura “mundial”. Said, en esta línea, no solo advierte las correspondencias entre *Cultura e imperialismo* y, siguiendo las intuiciones de Joseph Conrad o George Lamming, acuerda que “la empresa del imperio depende de la *idea de tener un imperio*” (1996, p.46); afirma, asimismo, que el Imperio y sus territorios de ultramar constituyen *territorios superpuestos, con historias entrecruzadas*.⁴

Así, mientras la experiencia colonial, que además de la situación política conforma, como observa Lamming, “una muy profunda experiencia *psíquica*”, afecta a colonizados y colonizadores por igual (Kent, 1973, p.11)⁵, y mientras los “mitos” imperiales son de circulación “universal” –en el caso de Francia apoyados por la ideología misma de la Asimilación⁶–, replicados entonces por colonias (y

4 Así se titula el primer capítulo de *Cultura e imperialismo*. En el tercer capítulo, Said trabaja sobre las apropiaciones caribeñas de *La Tempestad* de Shakespeare y refiere a Césaire, Lamming y Fernández Retamar. Vale apuntar que el epígrafe del libro es uno de los pasajes más conocidos de *El corazón de las tinieblas* de Conrad, al que también Lamming recurre en varios de sus textos: “La conquista de la tierra, que significa sobre todo quitársela a quienes tienen una piel distinta o narices un poco más planas que las nuestras, no es algo bello cuando se le mira bien. *Lo que la redime es solo la idea...*”. Esto último es sin duda el disparador tanto de las posturas deconstructivas de los “mitos” ingleses en el ensayo *Los placeres del exilio* (1960) de Lamming como de la lectura de Said de la novela inglesa como sostén de la “idea” imperial en su *Cultura e imperialismo*.

5 De aquí en más, las traducciones de las citas originales en inglés o francés, según se consignan en la bibliografía, me pertenecen.

6 La Asimilación ha sido la base ideológica de la política colonial francesa. Implica la expansión de la cultura y las costumbres francesas a las colonias, así como la adopción de los derechos y obligaciones de la ciudadanía francesa. Sus inicios se sitúan durante la Revolución de 1789. Luego Napoleón Bonaparte rechazó la universalidad de las leyes y declaró que las colonias serían gobernadas de modo separado, hasta que con la Revolución de 1848 la Asimilación fue restaurada.

neocolonias), es al mismo tiempo cierto que esa experiencia planetaria –como el concepto mismo de *Weltliteratur* que nutre al comparatismo– no puede obstruir los particularismos o, según advierte Glissant, desafiar la presencia de las fructíferas intimidades y todos los terribles combates y antagonismos de los lugares y de las especies. (Glissant completa a Alfonso Reyes: en las escuelas primarias del Todo-mundo se estudia, conoce y practica a Europa, pero también se ejerce la resistencia).

Al analizar, entonces, desde un enfoque comparatista, el modo en que la literatura caribeña se enfrenta al fenómeno del imperialismo, despuntan, en efecto, ciertos núcleos de sentido emblemático: tropos y figuras recurrentes que desvelan el gran mito occidental del Progreso universal y denuncian la trágica participación de la región –capitalismo y esclavitud mediante– en el proyecto moderno. En su modulación particular, la deconstrucción de la filosofía “blanca” de la historia y el rechazo del racismo eurocéntrico devienen operaciones características de la escritura caribeña y signan el tramado de tópicos y motivos religadores en la tradición antillana.

En lo que sigue me interesa precisamente recuperar ciertas “tramas escolares” que dan forma a la crítica de la modernidad, singularizando el impacto de la secularización y la modernización en el Caribe. Se trata de analizar aquellas escenas de enseñanza/aprendizaje que dramatizan lo que podríamos llamar el “trauma de la letra” como secuela persistente del colonialismo. Sin duda, la escena fundante en que la educación escolar figura la violencia del poder colonial se encuentra en el *Cahier d'un retour au pays natal* (1939) de Aimé Césaire, en los principios mismos de la literatura caribeña de expresión francesa. En uno de los pasajes más memorables del *Cuaderno*, la instrucción simboliza el dominio imperial sobre los negros oprimidos:

y ni el maestro en su clase, ni el sacerdote en el catecismo
podrán sacar una palabra a ese negrito soñoliento,
a pesar de la manera tan enérgica con que ambos
tamborilean sobre su cráneo rapado, porque es en los
pantanos del hambre donde se ha hundido su voz de
inanición (una palabra-una-sola-palabra y os-libro-de-la-
reina-Blanca-de-Castilla, una-palabra-una-sola-palabra,
ved.ese-pequeño-salvaje.que.no.sabe-ni-uno.de-los-diez-
mandamientos-de-Dios)
porque su voz se olvida en los pantanos del hambre,

y no se puede sacar nada, verdaderamente nada, de ese pequeño granuja, salvo un hambre que ya no sabe trepar por las jarcias de su voz un hambre pesada y floja, un hambre enterrada en lo más hondo del Hambre de ese famélico morro. (Césaire, 1969, p.31)⁷

En continuidad con esta representación de la educación escolar, colocando el foco en las generaciones posteriores del Caribe colonial, más alejadas del período post-esclavista, el barbadense George Lamming se ocupa del problema de la alienación (*Piel negra, máscaras blancas*, en la fórmula contemporánea de Fanon) y la amnesia colectiva sufrida por los afrodescendientes en las islas. Son los niños de su *ópera prima*, la novela *In the Castle of My Skin* (1953), entre los cuales se encuentra el protagonista G. (*alter ego* del propio G. Lamming),⁸ quienes por efecto del adoctrinamiento imperial asumen el dominio de la letra y de la cultura inglesa como una vía de progreso y creen de modo trágicamente inocente en la benéfica unión con la Madre Patria:

¡La gran y antigua Inglaterra y la antigua y Pequeña Inglaterra! Nunca se habían separado desde que se conocieron en los tiempos remotos del reino de James ¿o era Charles? No estaban seguros, pero era un James o un Charles, Dios bendiga su nombre. Trescientos años, más de lo que la memoria podía alcanzar, la Gran Inglaterra había conocido y abrazado a la Pequeña Inglaterra y la Pequeña Inglaterra como un niño sensato aceptó. [...]. Barbados o la Pequeña Inglaterra era el más antiguo y el más puro de los niños de Inglaterra, y ojalá siempre siga siéndolo. Las otras islas habían cambiado de manos. [...] Pero la Pequeña Inglaterra se mantuvo firme y constante con la Gran Inglaterra. Aún hasta hoy. En efecto, era obra del mismísimo Dios. (Lamming, 2002, p.29)

7 Respecto de este pasaje, cabe destacar a su vez la sugestiva referencia náutica a “las jarcias”, que conecta la voz del “negrito soñoliento” con los estertores de los esclavos africanos en su trasbordo marítimo a América, como bien lo analiza Alex Gil en su excelente ensayo “El gran agujero negro: a la caza del fantasma en *Cahier d’un retour au pays natal*”, en el Dossier dedicado a Césaire, bajo mi coordinación, en *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales* (Caracas), vol. 21, n°41, enero-junio, 2013, 41-67).

8 La historia narrada en *En el castillo de mi piel* es similar a la del propio Lamming. La novela se sitúa en “Creighton’s Village”, comienza el día en que G. cumple 9 años y termina cuando, a los 18, se dispone a partir a Trinidad. Lamming nació en Carrington’s Village (cerca de la capital, Bridgetown) y, como el protagonista, fue criado por su madre soltera, quien, pese a las penurias, se esforzó porque su hijo obtuviera una educación. A los 18 años, partió a Trinidad.

La ficción trabaja sobre imágenes fuertemente simbólicas de modo tal que la educación es presentada como un ejercicio de encubrimiento, desde un paradigma tutelar que alegoriza las relaciones de dominación del imperio respecto de sus colonias. En la escuela de la “Pequeña Inglaterra” se desconoce la violencia colonial originaria: la tragedia del *Middle Passage* y la esclavitud sufrida por las generaciones anteriores. Los niños forman fila como la carga de un barco negrero para celebrar el cumpleaños de la Reina, y aprenden que esta es modelo de bondad; ella los ha ‘liberado’, aunque dado que el maestro de Historia repite que en Barbados nunca existieron esclavos –una palabra cuyo significado es para los niños inextricable–, nadie comprende *de qué* se los ha liberado. En cualquier caso, los niños agradecen a la Reina, respetuosos de la doctrina cristiana: “Mi temprana educación en Barbados –como el propio autor afirma– fue totalmente producto del adoctrinamiento cristiano” (Lamming, 2004, p.4).⁹

En efecto, la misma experiencia de sometimiento y enajenación cultural es denunciada por su compatriota Kamau Brathwaite (1930-) en prácticamente toda su obra poética y ensayística. En su tarea como historiador, además, Brathwaite reacciona frente al hecho de que la gente educada en el Caribe aprenda más “sobre los reyes y reinas ingleses que sobre nuestros propios héroes nacionales, nuestros esclavos rebeldes...” (2010, p.120). De allí que, entre otros aportes al desarrollo de una cultura caribeña autónoma, Brathwaite haya sido coautor y editor de una serie de manuales de historia para la enseñanza secundaria en el Caribe anglófono, cuyo título, *The People Who Came*, evoca, no por azar, el de su primera trilogía poética: *The Arrivants*, evidenciando su preocupación, asumida de modo orgánico a lo largo de su extensa trayectoria, por visibilizar a los arribantes esclavizados del África, silenciados por la currícula colonial en las escuelas antillanas.¹⁰

De modo conmovedor, en varias entrevistas Aimé Césaire se refiere en particular a la enajenación provocada por la formación colonial, a la política de la asimi-

9 En este sentido, también *En el castillo de mi piel* se vincula con *El retrato de un artista adolescente* (1916), el *Bildungsroman* semiautobiográfico de Joyce, como algunas reseñas tempranas señalaron (Brown, 2006, p.675). La relación de G. con esas “palabras grandes y buenas” de que los niños carecen, donde “El lenguaje era un tipo de pasaporte” (2002, p.146), evoca, a su vez, el problema de comienzos de Stephen Dedalus (otro periférico del Imperio), quien ante el lenguaje ajeno del Decano expresa su extrañeza, y lo concibe como un habla adquirida.

10 *The People Who Came* comprendió una serie de tres manuales, publicada por Longman en 1968, 1970 y 1972, y con posteriores ediciones revisadas. La más importante labor historiográfica de rescate de la cultura de los esclavos fue la tesis doctoral de Brathwaite, publicada en 1971 como *The Development of Creole Society in Jamaica, 1770-1820*. Uno de sus capítulos centrales, “The Folk Culture of the Slaves in Jamaica” fue asimismo publicado como folleto el mismo año. Su traducción al español, de mi autoría, se encuentra en el volumen *La unidad submarina. Ensayos caribeños* de Brathwaite (2010).

lación y su falso universalismo, frente a los cuales él mismo se rebeló desde la infancia:

estaba en la escuela primaria en Basse Pointe, bien al norte de la Martinica. Pero tenía en las manos los libros de mis compañeros de Francia, no había diferencia. Me acuerdo incluso de algo increíble; muy típico de esa época, a mi lado tenía un compañerito que estaba estudiando una lección de historia, y leía: “nuestros ancestros los Galos tenían el cabello rubio y los ojos azules” [...] Le digo: “pedazo de imbécil, no te das cuenta de que este libro no fue escrito para ti, fue escrito para el niño francés de Francia. [...] dime si eres blanco, dime si tienes el cabello rubio, dime si tienes los ojos azules. No; tienes que entender que nosotros venimos de África. Y que el libro está escrito por el colonizador. Así estábamos. Es el sistema colonial francés. Se aplicaban en las colonias, y en particular en la Martinica, las leyes francesas, sin particularismo y sin excepción particular a nuestra situación. (Malela, 2004)

Mientras por un lado se podría pensar que las relaciones de enseñanza/aprendizaje entre maestros y discípulos constituyen un patrón “universal” fascinante para explorar la conducta humana, sus leyes de continuidad y formas de supervivencia a través de la transmisión –y, en este sentido, tanto “El Golem” que atrajo a Borges, el género mismo de la *Bildungsroman* o las innumerables escenas analizadas por George Steiner en su maravilloso libro *Lecciones de los maestros* abonan la trascendencia del fenómeno en la historia de la humanidad y sus ‘invariantes’ en la cultura occidental–; por otro lado, es indudable que la trama de instrucción se muestra en particular atractiva para quienes, una vez que consideran la enseñanza, con Steiner, “como un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder” (2004, p.13), proceden a disputar la construcción de la autoridad cultural desde posiciones subalternas.

En su crítica del poder letrado colonial, no parece casual, en efecto, que tanto Aimé Césaire como George Lamming y también Kamau Brathwaite se reapropien del Calibán de Shakespeare, el esclavo educado por Próspero en los rudimentos de una lengua cuyos fines son únicamente instrumentales (responder a las órdenes del amo) y quien solo encuentra un provecho en el saber maldecir: “You taught me language, and my profit on’t / Is, I know how to curse”. El Calibán césaireano de *Una tempestad*. Adaptación de *La tempestad de Shakespeare para*

un teatro negro (1969), se niega a agradecer a Próspero cualquier acción “civilizatoria” y lo desmiente cuando este se jacta de haberlo formado, en la reescritura de la escena:

Próspero: [...] ¡Un bárbaro! ¡Una bestia bruta que eduqué, formé, que saqué de la animalidad que le cuelga por todas partes!”

Calibán: En primer lugar eso no es verdad. No me has enseñado absolutamente nada. Salvo, por supuesto, a chapurrear tu lenguaje para comprender tus órdenes: cortar leña, lavar platos, pescar, plantar verduras, solo porque eres demasiado holgazán para hacerlo tú mismo. En cuanto a tu ciencia, ¿me la enseñaste? No, ¡bien que te la has guardado! Tu ciencia, esa te la guardas, egoísta, para ti solo, encerrada en los gruesos libros que tienes ahí. (Césaire, 1976, p.326)

Es interesante, al respecto, recordar que los libros son los “fieles compañeros” del Próspero uruguayo de José Enrique Rodó en su ensayo *Ariel* de 1900, el cual elabora las figuras del Maestro y de la juventud estudiantil, relacionadas con el uso de la letra y la incorporación a la *res* pública en el período modernizador en el Río de la Plata, cuando la educación constituye en efecto una vía de ascenso social.¹¹ Ha sido Ángel Rama quien en *La ciudad letrada* ha reflexionado sobre estos mitos sociales emergentes durante la modernización en Latinoamérica: por un lado, los de ascenso —el doctor, la maestra, podemos agregar aquí a los jóvenes estudiantes en general—; por otro, aquellos derivados de la opresión del poder, como los del rebelde y del santo, propios de las clases populares. A su vez, Rama ha destacado la diferencia entre estos mitos y aquellos que emergen en Norteamérica, donde opera una “filosofía de la frontera”: las figuras del pionero, del periodista o del abogado que vence a los poderosos y que manifiestan un mayor esfuerzo democratizador, ausente en el Sur y distante de la fuerza constrictiva de las instituciones latinoamericanas (cfr. 1995, pp.63-65). Cabe aquí entonces preguntarse si los mitos ‘latinoamericanos’ derivados de la opresión del poder, como los del rebelde o el santo, no encuentran paralelos en el imaginario del Sur de los Estados Unidos y en la “América de plantación” que comprende a las Antillas, y si el carácter rebelde y contestatario no es directamente proporcional al sometimiento histórico de los esclavizados afrodescendientes en estas regiones.

11 Para esta cuestión es interesante la lectura deconstructivista de *Ariel* ofrecida por González Echevarría en *La voz de los maestros. Escritura y autoridad en la literatura latinoamericana moderna* (Madrid: Verbum, 2001).

Si la juventud estudiantil, representante de las nuevas generaciones, ha encarnado en el imaginario occidental moderno, y en especial desde el Romanticismo, las ansias de reforma de las sociedades y la voluntad de ruptura con la tradición, puede observarse que es en el marco de la fuerte crítica de la modernidad realizada por las vanguardias históricas y profundizada por la literatura anticolonialista y de minorías (lo que se denomina “Literatura negra”, por ejemplo) que la juventud letrada se alza en rebeldía contra los mitos modernos que nutrieron la fe en el Progreso universal (el cual es deconstruido, de aquí en más, en su blancura eurocéntrica).

Por cierto, llama la atención que en los textos caribeños fundacionales, y en sus figuras más trascendentes, históricas o literarias –de Toussaint Louverture al reapropiado Calibán–, confluyan ambos tropos: letrados y revolucionarios. Aimé Césaire va de *El estudiante negro* en su juventud a un Calibán en rebelión, tensionado entre Luther King y Malcolm X; por su parte, George Lamming en su ensayo *Los placeres del exilio* (1960) piensa a los intelectuales antillanos como Calibanes en la metrópolis londinense.¹² También Kamau Brathwaite, a lo largo de toda su obra, emblematiza en Calibán, heredero del legado africano de su madre Sycorax, la irreverencia ante la ciudad letrada inglesa que excluye al sujeto negro. En su poema “Hex” (“Hechizo”) de *Mother Poem* (1977), donde “black sycorax my mother” estruja las palabras y las vuelve maldiciones [“she crumples words into curses”] (1982, p.47); los hijos ignoran en un principio, cómo Brathwaite explica en las “Notas” del final, los cantos africanos de conjuro, pues son niños encerrados “en sus fábricas de escuelas” que no saben sino “alabar a dios, honrar al rey/ y traicionar a su propio país” (1982, p.50). Calibán deberá, pues, superar los conflictos de “Nametracks”, uno de los poemas principales del libro. Se trata del enfrentamiento con “la autoridad cultural imperial de Próspero”, en el poema: la figura de O’Grady, “el hombre que nos posee a todos”, a quien la madre “maldice/ con el diente más tiburón de su lengua” [“she curses upon him/ wid de sharkest toot o she tongue”]; Sycorax introduce al hijo en un aprendizaje: “say man/ say manding/ say mandingo” (1982, p.57), que implica un ‘desaprendizaje’ de la lengua prospereana de ‘O’Grady’ tanto como su apropiación creativa: “nomminit”, lanza repetidamente el yo lírico hacia el final, un

12 Para esta cuestión, remito a mis dos contribuciones: “‘Está de pie la negrada’: Aimé Césaire, entre el *détour* africano y el *retorno al país natal*” en las *Actas del VIII Congreso Internacional Orbis Tertius: ‘Literaturas Compartidas’* (IdIHCS, U.N.L.P.), disponible en: <http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/actas-2012/Bonfiglio-%20Florencia.pdf/view> y “Colonos caribeños a la inversa: George Lamming y *Los placeres del exilio* en la metrópolis” en *Culturas literarias del Caribe*, Claudia Caisso (coord.), Córdoba-Rosario, Alción-UNR Editora, 15-39.

neologismo que en el “nation language” reivindicado por Brathwaite,¹³ según las “Notas”, significa “dominación cultural”, “el engullirse el nombre (del otro)” (1982, p.121).

Esa misma irreverencia calibánica o canibática que Lamming en *Los placeres del exilio* resacraliza como “blasfemia” (2007 [1960], p.15) quizá sea más marcada precisamente en aquellos autores provenientes de regiones donde se dan situaciones de diglosia, donde la lengua oficial, escrituraria, de la cultura blanca, se impone por sobre las lenguas populares, orales, *creole*, de los afrodescendientes. En este punto, la producción afroamericana o afroantillana se emparenta con los violentos fenómenos transculturales de la “Indoamérica”, a la par que se diferencia de la literatura de la “Euroamérica” (Charles Wagley) o América “transplantada” (Darcy Ribeiro) según las denominaciones de la antropología, aunque puedan existir interesantes excepciones. Por ejemplo, para rescatar un caso actual y poco conocido, la situación de diglosia en la frontera Uruguay-Brasil, con el “portuñol” como lengua oral ilegítima que un escritor como Fabián Severo (1981-) sabe rescatar maravillosamente en su poesía. En efecto, el yo lírico negro y excluido de *Noite nu Norte* (2011), quien no comprende la lengua oficial, como tampoco su madre (ella ni siquiera es capaz de leer las notas que la maestra de su hijo le envía en el cuaderno), abandona la escuela y asume en el poema 10 una actitud irreverente y sugestiva ante la institución y sus símbolos patrios: “Miña lingua le saca la lingua al disionario/ baila um pagode ensima dus mapa/ y fas com a túnica y a moña uma cometa/ pra voar, libre y solta pelu seu” (Severo, 2011, p.28)¹⁴

En el Caribe, la diglosia como secuela histórica de la Plantación colonial llega a deparar “esquizofonía” en el haitiano Frankétienne, y la escena escolar vuelve en su obra sobre el tropo de la letra occidental sacralizada que signa a las literaturas dependientes. En su *Anthologie secrète* (2005), suerte de álbum o cuaderno autobiográfico, el capítulo 0, el comienzo del creólófono Frankétienne, se sitúa en “el tormento de la lengua francesa”, desde que una maestra, “la reverenda Feliciano” le lanzara la incomprensible “frase mítica fundadora” de su escritura: “¿Cómo te llamas, pequeño?” en francés: la “lengua terrible, maldita, deslumbrante, fascinante y sagrada en esta época en los medios urbanos” (2016, p.26).

13 Ver su capital ensayo “Historia de la voz. El desarrollo del lenguaje nación en la poesía caribeña anglófona” de 1984, incluido en traducción (de mi autoría) en el citado volumen *La unidad submarina* de Brathwaite (2010).

14 En Uruguay, el uniforme compuesto por la “túnica” (blanca) y la “moña” (azul) es símbolo de la escuela pública nacional.

La pregunta de la educadora religiosa fue para Frankétienne: “Frase indicativa de las exclusiones sociales y de mi identidad marginal. Frase expresiva de las discriminaciones seculares y de los terrores lingüísticos. Frase derribadora”. Desde muy joven, fascinado, el “macaco” se inició entonces “en las bellezas secretas y luminosas” del francés y se preparó para la revancha, aprendió el *Petit Larousse* de memoria y “por espíritu de venganza” arregló cuentas con la lengua:

Desquicié violentamente, destruí, masacré y violé a la astuta, perversa, pérfida, insidiosa, tramposa, frívola, desorientadora, desconcertante, a la bruja, la sinuosa, la irracional, la viciosa, la bella aristócrata orgullosa. La acosté desnuda en mis libros insólitos. La culié hasta morir de placer. La encoñé hasta el meollo. También la acaricié, la arrullé, la engalané, la lamí, la cuidé, la mimé hasta el éxtasis. (Frankétienne, 2016, p.27)

Con todo, a principios del siglo XXI, el barbadense Kamau Brathwaite no deja de lamentar que, a pesar del dominio ‘universal’ de la lengua imperial, los “standards” de educación no hayan cambiado demasiado. En su inmenso ensayo en dos volúmenes *Magical Realism*, en la forma de un poema en prosa y en verso, Brathwaite imagina una escena entre académicos occidentales:

No hay modo, parece que los escucho decir, que un poeta caribeño pueda ser inhalado x ó c/ la misma fosa nasal como Romero u Homero o Virgilio o Dante y cualquier colusión de ese tipo –¿estudios afro? ¿la teoría de la relatividad? ¿multiculturalismo? está negando & socavando ¡Oh admirada *Miranda!* toda la estructura & todo el cañón del arte, la literatura, la cultura, tal como la conocemos & respetamos & debemos nutrir & proteger/proyectar en el mundo civilizado... (2002, I, p.51)¹⁵

Porque, en efecto, las trampas de las posturas universalistas no se desarmar al señalar, al modo de Pascale Casanova, la desigualdad de la república mundial de las letras y, como bien advierte Hugo Achugar, el “desde dónde y desde quién

15 En el original: “There is no way, it seems I hear them saying, that/ a Caribbean po cd be breathed in or w/ the same nostril/ as Hammer or Homer or Virgil or Dante, & any such/ collusion –Black Studies? the theory of relativity?/ multiculturalism? is denying & undermining *O admir’d/ Miranda!* the whole structure & cannon of art, literatur/(e), culture, as we know & respect it & must nourish &/ protect/ project it in the civilize world”.

se establece la valoración o la universalidad de un texto o de una obra artística”, “no sólo tiene una ubicación económica, cultural y geográfica como plantea Casanova, sino también estética” (2006, pp.201-202). Es ese “*a priori* estético”, entonces, el que organiza los juicios de valor enmascarados con supuestas condiciones mundiales de un proceso de universalización. Achugar, al igual que los intelectuales caribeños que han reflexionado sobre los “universales”, deconstruye los argumentos del Centro (*Core* en Moretti) y, desde su particular locus de enunciación periférico (latinoamericano, uruguayo), postula la diferencia: “la doble o múltiple articulación de eso que llamamos ‘América Latina’ o ‘América Latina y el Caribe’ a nivel regional, nacional e internacional o supranacional implica un ‘área de estudios comparados’ –como señalara hace más de veinte años Ana Pizarro– que no se rige con las mismas categorías de los estudios de la literatura comparada a nivel europeo” (2006, p.209). Para los escritores caribeños más rebeldes, como vimos, ciertos “*a priori*” estéticos son figurados todavía como armas destructivas: los cánones conforman, como sugiere Brathwaite, los cañones del arte.

Referencias bibliográficas

- Achugar, H. (2004). *Planetas sin boca. Escritos efímeros sobre arte, cultura y literatura*. Montevideo: Trilce. Colección Desafíos.
- Achugar, H. (2006). Apuntes sobre la ‘literatura mundial’, o acerca de la imposible universalidad de la ‘literatura universal’. En I. Sánchez-Prado (ed.). *América Latina en la “literatura mundial”* (197-212). Pittsburgh: IILI. Serie Biblioteca de América.
- Brathwaite, E. K. (1982) [1977]. *Mother Poem*. Oxford-London-Glasgow-New York-etc.: Oxford University Press.
- Brathwaite, E. K. (2002). *Magical Realism* (2 vols.). New York: Savacou North.
- Brathwaite, E. K. (2010). *La unidad submarina. Ensayos caribeños*. Selección, Estudio Preliminar y Entrevista de Florencia Bonfiglio. Buenos Aires: Katakay.
- Brown, J. D. (2006). Exile and Cunning: The Tactical Difficulties of George Lamming”, *Contemporary Literature*, 47(4), 669-694.
- Césaire, A. (1969) [1939]. *Cuaderno de un retorno al país natal* (edición bilingüe). Prólogo y traducción al español de Agustí Bartra. México D.F.: Ediciones Era.
- Césaire, A. (1976) [1969]. *Une Tempête*, en *Oeuvres complètes*, t. 2: Théâtre. Fort-de-France: Désormeaux.
- Césaire, A. (2006). Carta a Maurice Thorez [1956]. *Discurso sobre el colonia-*

- lismo (y otros textos)*. Introducción de Immanuel Wallerstein, trad. de Mara Viveros Vigoya. Madrid: Akal.
- Eckermann, J. P. (1987). *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*, R. Otto and P. Wersig (eds.). Berlin: Aufbau.
- Fernández Retamar, R. (1995). *Para una teoría de la literatura hispanoamericana*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Primera edición completa.
- Frankétienne (2016). *Frankétienne de antología*. Trad. de Gertrude Martin Laprade y Mónica María del Valle. Bogotá: Lasirén.
- Glissant, É. (2008). Pensamientos del Archipiélago, pensamientos del Continente”, trad. de Ana-Rosa Tealdo, Revista *Aleph*, XLII(146), 2-12. Recuperado de: <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/208-pensamientos-del-archipelago-pensamientos-del-continente.html>
- Kent, G. E. (1973). A Conversation with George Lamming. *Black World*, 22(5), 4-14, 88-97.
- Lamming, G. (2002) [1953]. *In the Castle of My Skin*. Critical introduction by David Williams. Harlow-Kingston-New York: Longman Caribbean Writers.
- Lamming, G. (2004). *The Sovereignty of the Imagination*. Kingston: Arawak Publ. Friedrich Ebert Stiftung, Jamaica Office, Centre for Caribbean Thought-University of the West Indies.
- Lamming, G. (2007) [1960]. *Los placeres del exilio*. Prólogo de Roberto Fernández Retamar. Trad. de María Teresa Ortega Sastrique. La Habana: Casa de las Américas. Col. Literatura Latinoamericana y Caribeña.
- Leiner, J. (1993). *Aimé Césaire. Le terreau primordial* (Tome 1). Tübingen: Gunter Narr.
- Malela, B. (2004). ‘Ce crime est avant tout une affaire morale et sociale’: Entretien avec Aimé Césaire (Fort-de-France). Recuperado de: <http://vuesdumonde.forumactif.com/t2945-entretien-avec-aime-cesaire>
- Said, E. W. (1996) [1993]. *Cultura e Imperialismo*. Trad. de Nora Catelli. Barcelona: Anagrama.
- Severo, F. (2011) *Noite nu Norte. Noche en el Norte. Poesía de la frontera*. Prólogo de Javier Etchemendi. Montevideo: Rumbo Editorial.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Trad. de María Condor. México: Siruela-Fondo de Cultura Económica.